



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de
Ensino
Brasil

Chaluh, Laura Noemi

Autonomia, democracia e diversidade: práticas pedagógicas que favorecem esses valores

Olhar de Professor, vol. 9, núm. 1, 2006, pp. 97-112

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68490107>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**Autonomia, democracia e diversidade:
práticas pedagógicas que favorecem
esses valores**

**Autonomy, democracy and diversity:
pedagogical practices that promote values**

Laura Noemi CHALUH*

Resumo: O presente artigo aborda parte do trabalho de pesquisa concluído no ano de 2002. Apresento o projeto pedagógico “Ensino para a Diversidade” que promove, no interior da sala de aula, práticas pedagógicas favorecedoras de valores como a autonomia, a democracia e a diversidade. O Projeto referido foi implementado em nove escolas judaicas da cidade de Buenos Aires, Argentina a partir de 1997. O projeto original foi desenvolvido em Israel na década de 70, a partir de uma inquietação com a heterogeneidade presente nas escolas desse país advinda do grande fluxo de imigrantes. A motivação desse Projeto foi o respeito pelas diferenças, considerando que o papel da escola é dar respostas a estas diferenças adaptando o ambiente educativo às necessidades dos alunos e aos objetivos do programa de estudos. O nome original do Projeto é *Hora’a Mutemet* (hebraico) que significa Ensino Adaptado.

Palavras-chave: projeto pedagógico, autonomia, democracia, diversidade, prática pedagógica.

Abstract: This paper is part of a research concluded in 2002 about the pedagogical project entitled “Education for Diversity”. The project promotes pedagogical practices in the classroom that emphasize values such as autonomy, democracy and diversity. The project was implemented in nine Jewish primary schools in Buenos Aires, Argentine in 1997. The original project was conceived in Israel in the seventies. It emerged from a concern about the heterogeneity present in the schools of that country that originated from the large flow of immigrants. The motivation of the project was to respect differences, considering that the role of the school is to give answers to these differences adapting the educational environment to pupils’ needs and considering the objectives of the teaching programs. The name of the original project is *Hora’a Mutemet* (Hebrew) which means Adapted Teaching.

Keywords: pedagogical project, autonomy, democracy, diversity, pedagogical practice.

* Professora e Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. E mail: chaluh@uol.com.br

CONTEXTUALIZANDO AS MINHAS INQUIETAÇÕES COMO PROFESSORA

No ano de 1997 decidi voltar à escola de Ensino Fundamental para trabalhar como professora. A oportunidade foi na escola Scholem Aleijem, da rede escolar judaica da cidade de Buenos Aires (Argentina). Um novo projeto pedagógico ia ser implementado a partir desse ano. Foi assim que conheci o projeto pedagógico “Ensino para a Diversidade,” o qual, posteriormente, transformou-se em objeto de estudo da minha pesquisa de Mestrado¹ tendo a oportunidade de levá-lo à prática desde o primeiro ano de sua implementação.

Em relação ao projeto, inicialmente, só tive conhecimento de que era trazido de Israel, respeitava as diferenças e favorecia a autonomia dos alunos na sala de aula, o que na minha posição de professora fez surgir inúmeras dúvidas em relação ao que estava acontecendo nesse processo de implementação: quem havia escolhido esse projeto? Por que ele estava sendo implementado? Como seria possível trabalhar com as diferenças dos alunos? Como seria a organização do tempo e o modo de avaliação dos alunos? O que seria ensinar para a diversidade? Por que se enfatizava

a autonomia dos alunos? Nesse período, consegui ter poucas respostas às minhas interrogações.

Em função dessas inquietações de professora surgiu meu projeto de pesquisa de Mestrado, no qual tentei compreender, entre outras questões, as causas que fundamentaram a implementação do referido projeto (“Ensino para a Diversidade”).

Opto, neste trabalho por focar os valores que se depreendem do projeto-autonomia, democracia, diversidade - valores esses que são favorecidos através das práticas desenvolvidas na sala de aula. Sei que ao fazer essa opção abandono outros aspectos que poderiam ser interessantes, para ter uma visão mais abrangente do projeto como um todo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORIGEM DO PROJETO *HORA'AMUTEMET* EM ISRAEL

O projeto Ensino para a Diversidade, implementado em nove das escolas judaicas da cidade de Buenos Aires, a partir de 1997, foi pensado e praticado em algumas escolas de Israel (laicas e religiosas) na década de 70, sendo seu nome *Hora'a Mutemet* (hebraico, Ensino Adaptado). Importa dizer que esse projeto ainda hoje está sendo implementado em escolas de Israel (Ensino Fundamental e Ensino Médio)

¹ Dissertação de Mestrado orientada pela Prof. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi: “Ensino para a Diversidade: o Projeto Pedagógico das Escolas Judias de Buenos Aires, Argentina, 1997”, FE/UNICAMP (2002).

e que foi transferido à Argentina², especificamente à cidade de Buenos Aires, para ser implementado dentro da rede das escolas judaicas que dependem de um Conselho Central que as nucleia. As escolas judaicas são escolas integrais e particulares: os alunos de manhã assistem à educação oficial, de acordo com o que se estipula na Lei Federal de Educação, e à tarde lhes é oferecida educação judaica.

Para conhecer a essência do projeto implementado nas escolas de Buenos Aires, resgatei o projeto original, elaborado em Israel na década de 70. Para fazer uma contextualização do surgimento desse projeto, me apóio em dois documentos primários³.

O Estado de Israel foi criado no ano de 1948. Com a Lei de Educação Obrigatória e a chegada dos imigrantes na década de 50, o sistema educacional israelense foi-se formando por uma diversidade de estudantes. No começo, adotaram-se abordagens pedagógicas tradicionais, que apresentavam objetivos, programas e processos de ensino uniformes. A partir da década de 60, planeja-se uma política de assistência e compensação, que tenta diminuir as diferenças entre os

alunos através de recursos educacionais extras para as populações mais “fragilizadas”. Observou-se que o fracasso escolar era grande e que a igualdade esperada através da educação não tinha sido alcançada. Na década de 70, aparece uma nova tendência na sociedade e no sistema educativo israelense: a ressignificação das idéias de igualdade e excelência. Assim, aumentou “a consciência de que em uma sociedade democrática e pluralista, o significado da igualdade é o reconhecimento do direito dos homens serem diferentes, e excelência significa o cultivo e realização das capacidades pessoais de cada indivíduo” (DOCUMENTO A, p. 11). As novas concepções de “igualdade e excelência” pretendiam uma maior individualização no sistema educacional, adaptando o ensino às necessidades de cada aluno, oferecendo a cada estudante a possibilidade de aproveitar plenamente suas capacidades de aprendizagem nos âmbitos acadêmico, social e pessoal. As novas idéias implicavam adaptar as metas de ensino, processos e métodos aos diversos alunos, “resguardando objetivos básicos comuns a todos, e

² Depois da implementação na Argentina, a partir de 1997, o Projeto foi implementado no Brasil em oito escolas (três no Rio, duas em São Paulo, uma em Curitiba, uma em Belo Horizonte, e uma em Recife). Além desses dois países, o Projeto foi implementado ainda no México (três escolas), Paraguai (uma escola), Uruguai (uma escola) e Costa Rica (uma escola). Em 2002 eram 14 escolas judias argentinas que tinham implementando o Projeto.

³ Documentos primários utilizados: (A) Ensino Adaptado - Desenvolvimento e Mudança de Um Projeto Experimental ao Aprofundamento e Institucionalização: 1973-1999 (Brickner, Ron, CTE, Tel Aviv, 1996); (B) Ensino Adaptado na Classe Heterogênea (Brickner, Yosifon, Zehavi, Chacham, CTE, Tel Aviv, 1997).

legitimando-se metas pessoais adicionais” (ADAR et. al., 1981; CHEN et. al., 1988) (Documento B, p. 25).

OS PRESSUPOSTOS QUE SUSTENTAM O PROJETO

Os pressupostos que sustentam o projeto israelense foram encontrados no documento primário (A) Ensino Adaptado – Desenvolvimento e Mudança de um Projeto Experimental ao Aprofundamento e Institucionalização: 1973 – 1999.

Segundo consta no documento, o Ensino Adaptado é uma postura educacional que reconhece a existência das diferenças entre os alunos e acredita que o papel da escola é responder a essas diferenças. A escola adapta o ambiente de estudo às necessidades dos estudantes e aos objetivos do programa de ensino. Tal abordagem coloca o aluno no centro do processo educativo, possibilitando-lhe um ritmo de estudo e um desenvolvimento adaptados a ele, em função das inclinações, capacidades e necessidades.

O Ensino Adaptado procura favorecer a formação dos alunos considerando os aspectos cognitivos, sociais e pessoais, postura essa que propicia uma aprendizagem significativa. Fomentando-se assim a autonomia do indivíduo como estudante e incentivava-se sua capacidade de trabalho em equipe, de auxiliar os amigos e de respeitar o próximo.

O princípio que sustenta essa abordagem é alcançar uma adaptação

entre o indivíduo que estuda (que é parte de um grupo) e seu ambiente de estudo, com o objetivo de desenvolver ao máximo seu potencial. Em função disso, elaboram-se estratégias de ensino diferenciadas, uma vez que tanto os processos de estudo como os de ensino são variados.

O programa de ensino considera objetivos comuns a todos os alunos e objetivos pessoais relacionados com as características dos diferentes alunos. No dia-dia promovem-se processos de estudo e de ensino pessoais e coletivos. O professor utiliza diferentes técnicas, métodos e instrumentos, respeitando os diferentes tempos dos alunos. O projeto procura diminuir as estruturas de aprendizagem consideradas excludentes. Considerar a individualidade dos alunos implica também o desenvolvimento de critérios e instrumentos de avaliação que contemplem tanto o progresso pessoal do aluno, como seu progresso relativo a critérios externos.

O projeto parte da premissa de que uma mudança educacional efetiva só é possível quando realizada dentro de uma abordagem sistemática, segundo a qual a escola age como uma unidade educativa e organizacional completa, portadora de uma cultura organizacional própria.

AS FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DO PROJETO

Os aspectos teóricos do projeto foram estabelecidos no documento primário (B): “Ensino Adaptado na

Classe Heterogênea” (BRICKNER; YOSIFON; ZEHAVI; CHACHAM; 1997, p. 23-26).

O referido documento explicita que o fato de considerar-se o aluno como uma personalidade única e de adaptar-se o ensino às diferenças entre os alunos, não é uma visão nova. Essas concepções foram encontradas nas fontes judaicas, em textos chineses do Século IV a.C. e em textos italianos do Século I. A seguir, apresento uma síntese da fundamentação teórica que se depreende da literatura moderna, tanto da Filosofia da Educação como da Psicologia da Educação, citadas no documento:

- **A Filosofia da Educação:**

Resgata-se o papel do aprendiz, os conteúdos a serem tratados na sala, os métodos de ensino que vão se implementar, as relações entre o indivíduo e a sociedade. O documento menciona a “tendência pedocêntrica”, que coloca o aprendiz no centro do processo educativo. Essa tendência oferece ao aluno variadas possibilidades de aprendizagem (aprendizagem através da ação, aprendizagem movida por motivações internas e interesse pessoal, aprendizagens em relação ao mundo infantil) e enfatiza os processos de aprendizagens: não só os produtos, mas também o desenvolvimento da personalidade e da iniciativa própria, a independência e a curiosidade. O papel do professor, a partir de tal tendência, passa a ser de orientador, possibilitando vivências enriquecedoras. Deixa de ser só aquele que transmite co-

nhecimentos.

No documento, enfatiza-se a importância das relações recíprocas entre o indivíduo e a sociedade, acredita-se que a individualidade e sociabilidade estão unidas. Afirma-se no documento:

Dewey (1946, p. 9), que trata das relações recíprocas entre indivíduo e sociedade, argumentou:

Creio que o indivíduo que devemos educar é um indivíduo social; pois a sociedade é a associação orgânica de indivíduos. Se ocultamos da criança o fator social, ficaremos com uma mera abstração. Se tirarmos da sociedade os fatores individuais, ficaremos com uma massa sem movimento e sem vida (p. 23).

- **As teorias psicológicas:**

Tratam do desenvolvimento da personalidade e do indivíduo, das relações entre os indivíduos e seu ambiente, das diferenças individuais nos processos de pensamento e aprendizagem. No documento, explicitam-se a psicologia humanista, a psicologia do desenvolvimento e a psicologia cognitiva. Embora não seja objetivo deste artigo adentrar nas teorias psicológicas, a seguir destaco resumidamente algumas características das mesmas.

A psicologia humanista focaliza sua atenção no indivíduo e em suas particularidades. No documento observa-se que, a partir dessa perspectiva, valoriza-se o livre arbítrio do ho-

mem e sua capacidade de decidir e agir em diversas circunstâncias. Um dos eixos centrais é a necessidade de auto-realização. Algumas questões levantadas pela psicologia humanista em relação ao processo educativo foram: quem é a criança, qual é a figura do professor, o que é um ambiente de aprendizagem enriquecedor e estimulante, o que é um clima escolar que suporta e possibilita cultivar a realização individual. Rogers, um dos representantes desta perspectiva, é citado no documento referido:

Karl Rogers afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando a iniciativa e a responsabilidade encontram-se nas mãos do aluno, quando os conteúdos de ensino e seus objetivos são relevantes aos seus anseios e inclinações e quando o ambiente de aprendizagem e o professor que leciona possibilitam a todos estes fatores se manifestar (1973, p. 24).

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e as teorias de desenvolvimento emocional e social de Erickson, Freud e Kohlberg são apresentadas no documento em questão.

Essas teorias coincidem, ao acreditar na existência de diferenças (diferenças individuais entre as crianças, diferenças em diversos estágios de desenvolvimento, diferenças em suas habilidades, diferenças no ritmo de aprendizagem, no desenvolvimento emocional e social, diferenças em inclinações, preferências, estilos de aprendizagens e pensamento, etc.).

Da teoria de Piaget resgata-se a

importância de suas conclusões para a prática pedagógica. Enumera-se uma série de valores da teoria: o componente do prazer no processo de aprendizagem, a importância das relações mútuas entre o aprendiz e o meio ambiente físico, a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, a importância de se perceber a criança como um todo, em que o desenvolvimento cognitivo é apenas parte de seu desenvolvimento como indivíduo.

Snow, Lohman e Corno são os referenciais teóricos que se destacam quando se fala de pesquisas em psicologia cognitiva. Essa abordagem investiga os processos de pensamento, a aprendizagem de conceitos, as estratégias e estilos de estudo e de pensamentos nas diversas áreas de conhecimento. Tais pesquisas são as que fortalecem a necessidade de se adaptar o ensino ao aprendiz.

AGESTÃO DO PROJETO NA ARGENTINA

O neoliberalismo estava instaurado na Argentina, na década de 90. Dois fatos trágicos aconteceram, então, na comunidade judia: a destruição da Embaixada de Israel (1992) e a destruição da AMIA, Associação Mutual Israelita Argentina (1994). As escolas primárias judias da cidade de Buenos Aires e da Grande Buenos Aires apresentavam uma perda na matrícula dos alunos que chegou a 16,2% no período 1985-1995 (RUBEL, 1998). Autoridades educativas israelenses fizeram

um diagnóstico da situação das escolas judias na Argentina (1995) e sugeriram a implementação do Projeto Ensino para a Diversidade.

Em Israel, o Centro de Tecnologia Educativa de Israel (CTE) desenvolveu o “Proyecto Excelencia Educativa para las Comunidades Judias fuera de Israel” (1999), a fim de trabalhar com as instituições educativas das comunidades judias da diáspora que estivessem interessadas em adequar suas escolas às necessidades atuais e futuras. Nesse documento primário ficaram estabelecidas as causas que levaram o mencionado Centro a desenvolver esse projeto:

[...] temor à assimilação; desejo de adaptar as escolas judias às necessidades da comunidade e do mundo futuro; perigo de deserção nas escolas judias escolhendo em troca escolas públicas por razões econômicas, ou escolas particulares não judias; nível educativo que não satisfaz à comunidade (1999, p. 10).

Através do projeto, pretende-se gerar mudanças educativas ao nível de escola e do sistema educativo comunitário; promover e implementar o enfoque do Ensino Adaptado; promover a inovação na educação e na investigação do ensino e aprendizagem; estimular o desenvolvimento de materiais didáticos. Desde a gestão educativa, o projeto conta com uma diretora local na Argentina (educadora responsável pelo projeto nesse país), além da equipe de educadores israelenses, integrantes do Centro de

Tecnologia Educativa de Israel, que a cada três meses supervisiona como é que o Projeto vem sendo levado à prática em cada uma das instituições. As equipes de direção das nove escolas têm encontros quinzenais com a diretora local do Projeto na Argentina com o objetivo de socializar os processos de implementação de cada uma das instituições educativas (CHALUH, 2004).

O PROJETO NO COTIDIANO DA ESCOLA

O projeto “Ensino para a Diversidade” implica muitas mudanças, porém a mais significativa no primeiro momento é a mudança do edifício, a renovação do prédio. Fala-se de “entorno educativo” (ambiente de aprendizagem) e com base nesse conceito se realiza-se a ampliação das salas, que devem ter determinadas dimensões para que sejam funcionais. As salas ampliadas passam a ter setores ou áreas: biblioteca, arte, computação, áudio, televisão e música. Os móveis utilizados são todos funcionais, já que se movem para adequar a sala às necessidades dos alunos.

Segundo uma das diretoras das escolas onde o projeto foi implementado, o equipamento tecnológico é um dos seus pilares; as aulas transformam-se em centros de recursos, em aulas inteligentes, “com cantos de trabalho, onde os meios fazem parte da aprendizagem. Nas mesmas aulas tem computadores, e equipamento de som

e vídeo” (GABAY, 1998, p. 69).

Em relação ao ambiente, é importante destacar a relevância outorgada às paredes das salas. Nesse sentido, na sala existem três tipos de paredes, que são denominadas: interativa, didática e criativa. As três paredes estão cobertas com carpete cinza, e o objetivo de cada uma delas muda em função das necessidades dos projetos elaborados na sala de aula.

A parede didática é confeccionada pelo docente e tem uma intenção de aprendizagem: “nessa parede pode ter, por exemplo, uma rede conceitual na que se apresenta um tema a desenvolver” (GABAY, 1998, p. 69). A parede interativa é usada em determinados momentos como canto de aprendizagem, já que nesse espaço existem distintos recursos com os quais o aluno interage. Quanto à parede criativa, é muito importante para a sua elaboração, a colaboração dos professores de arte, uma vez que esses professores contribuem para desenvolver o aspecto estético: conceitos de cor, forma, tamanho, equilíbrio, textura, etc. Esta última parede tem diferentes funções: pode ser um disparador, pode servir para realizar o fechamento de uma sequência de aprendizagem, entre outras.

Mas o ambiente educativo vai além da sala de aula. Nas paredes de toda a escola são expostos painéis com diferentes objetivos, que dão uma nova imagem à instituição. Existem também na escola setores chamados comuns, nos quais também há cadeiras e mesas, porque às vezes tais

setores comuns contam com algum objeto de estudo.

Importa lembrar os aspectos humanos e filosóficos que se depreendem do projeto. Nesse sentido, ensinar para a diversidade significa respeitar a singularidade de cada criança, trabalhar por níveis, tentando que cada um possa dar o máximo de suas potencialidades. Isso implica respeitar o ritmo de aprendizagem estabelecendo distintos níveis de desafio, procurando, através de progressivos incentivos dos professores, que os alunos possam superar o nível no qual se encontram. “As premissas fundamentais do projeto são: **Não a todos, não todo e não sempre.** Fomenta-se a autonomia e o respeito pelas diferenças” (GABAY, 1998, p. 69), destaca da autora.

Em relação aos aspectos organizacionais e metodológicos, as professoras preparam diferentes materiais, mas isso não significa que todos os alunos usam o mesmo material. Dentro do projeto planejam-se atividades opcionais e outras que têm caráter obrigatório. O caráter diferenciado das atividades tem relação com os interesses e potencialidades dos alunos em relação ao aprofundamento de alguns dos conteúdos estudados.

Em relação aos conteúdos para abordar com o grupo de alunos, os professores planejam “projetos de trabalho”. O objetivo é tratar de integrar as diferentes áreas (Matemática, Ciências, História, etc.), armando redes conceituais sobre um determinado conteúdo.

Dependendo do nível de autonomia das crianças (idade, série), pretende-se que os alunos planejem as suas agendas ao longo da semana. Uma das possibilidades para trabalhar a autonomia na sala de aula é realizar, um dia na semana, uma atividade chamada “plano de trabalho”. Nesse dia os alunos participam da confecção de sua agenda. Na prática, os alunos recebem uma cópia com as consignas para realizar nesse dia, podendo incluir-se atividades de todas as disciplinas. Indica-se, em cada atividade, se a tarefa é individual ou grupal, e se a mesma é obrigatória ou optativa. O aluno planeja a ordem do dia, resolve as atividades obrigatórias e escolhe dentro das atividades optativas. Se a atividade for grupal, os alunos escolhem com quais colegas vão realizar o trabalho. Na cópia entregue a cada aluno também são indicados os materiais e textos que deverão ser utilizados para a realização das tarefas. Estipula-se o tempo aproximado para a conclusão de todas as atividades. O aluno dirige a variável tempo e tem a liberdade de escolher com que disciplina deseja começar. As crianças mudam de cantos de acordo com as necessidades da atividade a realizar. Busca-se, assim, favorecer a autonomia e solidariedade, conteúdos atitudinais que estão subjacentes no projeto.

Nesse dia, o professor aproveita o tempo para fazer observações e acompanhamento dos alunos ou de situações do grupo que apareçam no

intercâmbio, e não participa diretamente das atividades de seus alunos. As dificuldades que surjam entre os alunos serão resolvidas com seus pares. Ao finalizar o dia de trabalho, há uma plenária na qual cada aluno faz uma avaliação do que realizou, como foi o trabalho, se o tempo foi bem administrado, quais dificuldades apareceram, etc.

O projeto possibilita outras modalidades de trabalho na sala de aula. Nesse sentido, abandonar a idéia da aula tradicional como a única forma de trabalho na sala de aula pressupõem romper com o critério de que o saber está centrado no professor. Como afirma Imbernón (2000, p. 85), “trata-se, ‘simplesmente’, de romper o monopólio do saber, a posição hegemônica da função socializadora, por parte dos professores, e constituir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto”.

Importa destacar que existe no projeto uma preocupação em atingir objetivos nas diferentes áreas: na área cognitiva, em relação aos objetivos relacionados com o programa de estudo do Ministério (objetivos de base e objetivos adaptados aos alunos diferentes); na área pessoal (dar ferramentas aos alunos para que eles saibam organizar, escolher, estudar) e na área social (sensibilizar os alunos frente aos problemas do próximo, respeitar as diferenças, inserir-se responsavelmente na sociedade).

Em relação à aprendizagem dos alunos, considera-se que eles têm que

alcançar os objetivos básicos, que são comuns a todos os alunos da mesma série, seguindo assim os conteúdos mínimos estabelecidos pela Lei Federal de Educação. Todavia, o projeto trás a possibilidade de estabelecer objetivos relacionados com outros conteúdos: conteúdos de ampliação e conteúdos de aprofundamento. Esses conteúdos guardam relação com as singularidades dos alunos e permitem desenvolver atividades relacionadas com os interesses pessoais, procurando assim ampliar ou aprofundar os conteúdos “básicos” e garantindo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

O tempo para aprender é um dos componentes mais importantes a ser considerado dentro do Projeto, já que os diferentes alunos precisam de tempos diferentes nos seus processos de aprendizagens. O tempo tem que ser também considerado no planejamento, de modo que as propostas sejam flexíveis. Em relação ao tempo do professor, são considerados tanto o tempo que ele dedica ao ensino como o tempo que ele dedica para ter encontros pessoais com os seus alunos, o tempo para trabalhar com os diversos grupos da sala (ESOLA SHOLEM ALEIJEM, 1997).

Dentro do contexto do Projeto se ressalta a importância do aperfeiçoamento do docente, tendo tempo efetivo para a sua formação na escola:

uma hora semanal de aperfeiçoamento grupal e quatro horas semanais nas que pode trabalhar com os colegas,

solicitar a assessoria da equipe de condução e solicitar ajuda específica.[...] Às vezes, a capacitação, não a recebem diretamente os docentes, mas a recebe o diretor ou a pessoa que está na função de assistente ou acompanhante – guia do docente na implementação do projeto (GABAY, 1998, p. 69).

Em relação à avaliação, Gabay, diretora de escola, comenta que se realiza uma correção permanente e diária dos alunos, de forma pessoal ou grupal. Os professores têm uma pasta de acompanhamento personalizada de cada um dos alunos, com o objetivo de conhecer como é que aprendem, quais são suas habilidades, em que se destacam, em que tem que melhorar; ou seja, avaliam os aspectos cognitivos, sociais e pessoais. A diretora aponta o uso das redes conceptuais para que os alunos saibam o que vão aprender e possam assim visualizar como vão desenvolver o processo. Também se registram as atividades que faz cada aluno, em que canto trabalhou, quais atividades optativas escolheram, quais foram os resultados. Sobre a concepção de avaliação, diz a diretora: “é a somatória do processo que está vivendo a criança. [...] A prova escrita é um instrumento a mais. Não é o único”. (GABAY, 1998, p. 69)

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, apresento as considerações das autoras do projeto implementado na Argentina, Chacham e Yaniv. Segundo as autoras, as investigações acerca da avaliação tra-

balham numa linha que enfatiza o acompanhamento individualizado da cada um dos alunos. A avaliação dá conta do processo individual da cada criança, mas ao mesmo tempo existe a avaliação que dá conta dos resultados concretos. Essas avaliações estão juntas, o que acontece é que têm objetivos diferentes. Chacham e Yaniv (1998) dizem que as informações sobre o processo de aprendizagem de cada aluno ficam registradas numa pasta que o professor preenche no percurso do ano letivo. O professor que recebe esses alunos no ano seguinte tem uma informação detalhada sobre cada um deles. O novo professor faz um diagnóstico grupal e individual para poder conhecê-los e avaliar em que medida houve progressos no período das férias. Caso se estabeleçam algumas aprendizagens que todos os alunos têm que alcançar, aparece a necessidade de ter o crédito dessas aprendizagens, além de também existir o boletim. Enfatiza-se o respeito pelo ritmo pessoal. No caso de haver algum aluno que, ao finalizar o ano, não tenha alcançado certo nível, esse aluno não repete de ano, mas a escola realiza um trabalho muito profundo para determinar quais ferramentas vão ter que ser trabalhadas no ano seguinte para ajudá-lo na melhoria dos resultados na aprendizagem. Pode ser que nos estudos formais essa criança tenha adquirido só o básico, mas tenha avançado muito em outros temas de seu interesse, em outras habilidades ou conhecimentos, e esses avan-

ços são considerados no momento da avaliação.

As mesmas autoras apontam que o modelo se interessa pelo desenvolvimento individual e pessoal do aluno, pelo comportamento, pela forma em que trabalha cada aluno com os seus colegas, pela busca de responsabilidade, pelo desenvolvimento da curiosidade, pelo desenvolvimento do estilo de aprendizagem de cada criança. O modelo também se preocupa com a auto-avaliação, os alunos têm que saber como é que eles estão em relação a si mesmos e ao grupo. É em função desses interesses que se determinam os critérios para avaliar (CHACHAM; YANIV, 1998).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE, A AUTONOMIA E A DEMOCRACIA

Em função das características apontadas sobre as modalidades do trabalho na sala de aula, trago as considerações de Imbernón, que resume com clareza alguns aspectos relacionados com uma prática educativa que de fato deseje incorporar a diversidade na sala de aula:

Para o futuro imediato, devemos reconceptualizar, ou colocar em dúvida [...] a organização da instituição em aulas com celas; aos horários rígidos; aos agrupamentos de alunos por idade; à organização espacial da aula e ao sistema de tutorias; aos canais de comunicação; à adequação à realidade laboral e familiar; ao mobiliário; à dis-

tribuição de tempos e espaços, etc. Integrar a diversidade é favorecer a convivência de realidades plurais, de necessidades diferentes, que enriqueçam a dinâmica da aula e da instituição (IMBERNÓN, 2000, p. 83).

Como já foi dito, o Ensino para a Diversidade implica mudanças abrangentes dentro de toda a instituição e fundamentalmente uma mudança na concepção do significado dos termos igualdade (reconhecer que os homens têm o direito a serem diferentes) e excelência (desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um). Nesse sentido, Imbernón questiona acerca do sentido da diversidade:

A diversidade não pode ser entendida como uma simples ação que facilita a aprendizagem dos alunos com ritmos diferentes de maturidade; não é unicamente a apresentação de estratégias didáticas alternativas para estimular os alunos desmotivados; não é apenas a incorporação das ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual; a atenção à diversidade deve ser entendida como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo idéias democráticas e de justiça social (2000, p. 83).

A autonomia é um dos conceitos importantes enfatizados no Ensino Adaptado. O trabalho na sala de aula procura fomentar essa autonomia nos

alunos. Mas de que se fala, quando se fala em autonomia?

No documento “Proyecto para la Excelencia Educativa: La Enseñanza para la Diversidad”⁴ (1997) fala-se que o Ensino para a Diversidade (lembrando que na Argentina não se fala em Ensino Adaptado) pontua objetivos relacionados com o cuidado da autonomia do indivíduo como aluno, e objetivos relacionados com a possibilidade de ele participar de atividades, dar ajuda a um colega, respeitar o próximo. Acredita-se que as duas variáveis “ação conjunta e autonomia” são essenciais, a ponto de se considerar que não se pode aplicar o pontual do ensino para a diversidade sem oferecer ao aluno a autonomia no seu ambiente escolar e sem lhe dar a possibilidade de participar de uma atividade entre seus colegas.

O ensino para a diversidade propõe um ambiente educativo variado, que permita ao aluno planejar suas atividades no transcurso do dia de estudo ou da semana, escolher entre o já existente e participar na avaliação do projeto [...]. De acordo com as bases do ensino para a diversidade, o papel do professor é estar atento às dificuldades que aparecem nas crianças diferentes e adaptar a autonomia dada no processo de aprendizagem. Tem alunos, aos quais os docentes preparam e organizam o dia de estudo (em geral como primeira etapa no cuidado da autonomia) e tem outros que planejam cada dia só uma hora ou duas, e tem outros

⁴ Elaborado pela Direção responsável pelo projeto na Argentina.

que planejam uma semana completa (Proyecto para la Excelencia Educativa: La Enseñanza para la Diversidad, 1997, p. 6-7).

Para poder compreender o conceito de autonomia, em outro momento trabalhei (CHALUH, 2002) sobre algumas considerações de Marilena Chauí. A autora indaga se a liberdade pode ser considerada idêntica aos atos empíricos de escolha voluntária, sem constrangimentos externos. Chauí observa que se torna difícil considerar a liberdade como escolha sem esses constrangimentos externos, na medida em que o que vai ser escolhido, atos, valores, normas, idéias, preexistem, pelo menos idealmente, como paradigma ou modelo externo ao ato de escolha, e pode determiná-lo em alguma direção. Assim, a autora considera que os atos empíricos de escolha voluntária nos conduzem ao oposto da liberdade, ou seja, à heteronomia, enquanto o objeto de escolha comanda desde fora a decisão do sujeito. Segundo a autora,

Autonomia, do grego autós (si mesmo) e nomós (lei, regra, norma), é a capacidade interna para dar-se a si mesmo sua própria lei ou regra e, nessa posição de lei-regra, pôr-se a si mesmo como sujeito. A autonomia é posição de sujeitos (sociais, éticos, políticos) pela ação efetuada pelos próprios sujeitos enquanto criadores das leis e regras da existência social e política.

Considerando essa perspectiva, a autora analisa que quando objetos sociais “são capazes de em condições

determinadas, interpretá-las, conhecê-las em sua necessidade e determinar para transformá-las, sua atividade de conhecimento e de posição de novas leis e normas os constitui como sujeitos. Esse movimento é a liberdade” (CHAUI, 1989, p. 302-303).

Que significados, conclusões podemos ter sobre o conceito de autonomia que se depreende do documento, lendo-o a partir da concepção de Chauí? Caberia entender que o fato de os alunos terem que escolher entre o já existente pode indicar heteronomia (a mera escolha voluntária entre os objetos externos), mas, por outro lado, o fato de eles determinarem os planejamentos e organização do dia de estudo, permitiria fazer uma leitura no sentido da autonomia.

No mesmo documento, “Proyecto para la Excelencia Educativa: La Enseñanza para la Diversidad” (1997, p. 7), enfatiza-se que o cuidado intencional da autonomia e da ação conjunta só podem surgir numa sala onde o clima é favorável e democrático, só assim se poderá estimular o respeito mútuo, a ajuda ao próximo e a aceitação do outro

A partir das leituras dos documentos primários, percebe-se que o termo democracia aparece com força ao se falar em autonomia. Sobre o significado da palavra democracia, Chauí (1989) aponta: “na tradição do pensamento democrático, democracia significa: a) igualdade, b) soberania popular, c) preenchimento das exigências constitucionais, d) reconhecimento

to da maioria dos direitos da minoria, e) liberdade [...]” (CHAUI, 1989, p.141-142).

A mesma autora analisa ainda que ao se considerar a democracia reduzida à dimensão de um sistema estritamente político, a mesma deixa de ser percebida como forma da própria vida social. Ela considera que as condições sociais da democracia podem ser a expressão de uma sociedade democrática através de suas instituições.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO

À diferença dos mecanismos de taylorização e de homogeneização dos processos educativos (Sacristán, 1997), o Ensino Adaptado apareceu como uma alternativa possível para quebrar essas barreiras de forma que a escola possa dar conta da heterogeneidade e da diversidade cultural. Importa resgatar as premissas básicas do Ensino Adaptado, já que, partindo dos valores da igualdade e excelência, coloca a necessidade de um currículo comum no qual tenham lugar as diferenças. Importa lembrar que, segundo Sacristán (1997), são múltiplos os fatores que contribuem para a taylorização e homogeneização dos tratamentos pedagógicos. Entre eles, o autor considera a estrutura organizacional do sistema educativo e das instituições que gradua as aprendizagens a serem transmitidas; a ordenação do currículo, ao adotar tempos próprios para

cada tipo de conteúdo; a segregação em tipos de estabelecimento de educação por distintos critérios; a comodidade profissional de certos professores, que acreditam que é mais fácil trabalhar com uma base homogênea de estudantes; o controle interno e externo dos conteúdos, que fazem com que os professores imponham uma cultura de certa forma homogeneizada, assim como tipos e níveis de rendimentos padronizados; a escassa variedade de espaços, de estímulos e recursos culturais para a aprendizagem, que propicia o uso de fontes uniformizadas de informação. Dessa forma, o autor considera que as condições escolares não permitem levar a cabo o princípio de adaptar o ensino às diferenças dos alunos, pensamento pedagógico admitido faz tempo pelos educadores.

Considero que a importância do projeto reside fundamentalmente no respeito pelas diferenças, no desenvolvimento da autonomia e na preocupação por instaurar na sala de aula a democracia. Mas considero que esses valores, esses princípios podem ter mais força à medida que os professores possam vivenciá-lo e exercitá-los no cotidiano da escola. Paro (2002, p.16), que se interessa pela participação e democracia na escola, afirma:

quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a

participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões.

Para finalizar, considero que o interesse por compreender o projeto pedagógico ora apresentado está na crença de que a educação deve ser um bem a que todos precisam ter acesso. Destaco, no referido projeto, a idéia de que pode servir para a emancipação de todos os cidadãos, sem exclusividade de grupos, lembrando que resgatar a diversidade na educação implica manter os ideais emancipadores de: igualdade, excelência, pluralismo, democracia, autonomia. Importa colocar que, dentro do contexto político neoliberal, são muitos os projetos pedagógicos com discursos a favor do multiculturalismo; porém, na prática, eles vêm reforçar as desigualdades. Nesse sentido, temos que estar atentos aos atuais discursos sobre diversidade.

Noronha (2001) considera que é necessário interrogar criticamente o discurso neoliberal que surge dos organismos que formulam as atuais políticas educacionais para os países periféricos em relação ao pluralismo. Segundo a autora, o pluralismo que surge desse discurso “é um pluralismo que se baseia em preconceitos e desprezo com relação às chamadas sociedades periféricas. Estes preconceitos estão servindo de substrato potencial para a exploração e para a dominação das populações destes países”. Noronha propõe a todos os educadores um grande desafio: a necessidade de interro-

gar e desmascarar esses discursos multiculturalistas, porque parecem estar “a serviço de uma política de intolerância e de exclusão que está sendo cuidadosamente tecida e colocada em prática pela ideologia neoliberal nos países pobres.” (Noronha, 2001, p. 7-8).

No contexto no qual estamos imersos, somente uma autoridade pública pode garantir a educação. Depreende-se que cabe à escola pública ser inclusiva, mas para isso, será necessário uma grande transformação.

La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo continuo de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales.

El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad **local** como mexicanos, zapatecos, españoles o catalanes. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia (Bruner, 1997, p. 9, destaque do autor).

REFERÊNCIAS

BRICKNER, R.; YOSIFON, M.; ZEHAVID, Y.; CHACHAM, E. **Ensino adaptado na classe heterogênea**. Tel Aviv: Centro de Tecnologia Educativa, 1997.

BRICKNER, R.; RON, T. **Ensino adaptado – desenvolvimento e mudança de um projeto experimental ao aprofundamento e institucionalização: 1973 – 1999**. Tel Aviv: Centro de Tecnología Educativa, 1996.

BRUNER, Jerome. **La educación puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.

CHACHAM, E.; YANIV, H. Enseñanza para la diversidad. **Revista Novedades Educativas**. Argentina, ano 10, n. 85, p. 67-68, 1998.

_____. **Proyecto excelencia educativa para las comunidades judías fuera de Israel**. Tel Aviv: Centro de Tecnología Educativa, 1999.

CHALUH, L. N. **Ensino para a Diversidade: o projeto pedagógico das escolas judias de Buenos Aires, Argentina, 1997**. Campinas, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UNICAMP.

_____. Projeto pedagógico e prática escolar. **Revista Ícone Educação**. Uberlândia – MG, v. 10, n. 12, p. 73-96, jan./dez. 2004.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

ESCOLA SCHOLEM ALEIJEM. SCHOLEM - Organización de Escuelas Israelitas Scholem Aleijem. Buenos Aires, marzo 1997.

GABAY, M. F. de. Enseñanza para la diversidad – La adopción del programa en una institución concreta. **Revista Novedades Educativas**. Argentina, ano 10, n. 85, p. 69, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: _____. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

NORONHA, O. M. Editorial. **Revista de Educação PUC - Campinas, Multiculturalismo, diversidade cultural e educação**. Campinas, n. 10, jun. 2001.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PROGRAMA DE APOYO A LA EXCELENCIA EDUCATIVA. **Proyecto para la excelencia educativa - la enseñanza para la diversidad**. Dirección do Programa, Buenos Aires, 1997.

RUBEL, I. **Las escuelas judías argentinas (1985 – 1995) - procesos de evolución y de involución**. Buenos Aires: Editorial Milá, 1998.

Encaminhado em: 23/02/06

Aceito em: 28/04/06